

Wojciech Przybylski

Seweryn Rudnicki

Anna Szwed

## **System ewaluacji jakości zajęć dydaktycznych w Wyższej Szkole Europejskiej im. ks. Józefa Tischnera**

Artykuł opisuje proces konstruowania i ostateczny kształt systemu ewaluacji zajęć dydaktycznych w Wyższej Szkole Europejskiej im. ks. Józefa Tischnera. WSE jest niewielką prywatną uczelnią, kładącą wyjątkowo duży nacisk na jakość nauczania, dlatego – mimo że do ewaluacji zajęć przywiązywano bardzo dużą wagę od początku istnienia uczelni – potrzebne było opracowanie nowoczesnego i kompleksowego systemu ewaluacji, dostosowanego do specyficznych potrzeb placówki. Tekst opisuje poszczególne etapy opracowywania systemu: analizę potrzeb i doświadczeń WSE, zapoznanie się z bogatą literaturą przedmiotu i rozwiązaniami stosowanymi przez uczelnie anglosaskie; a następnie prezentuje przygotowany i wdrożony system ewaluacji oraz stosowane narzędzia. Przyjęta w tekście perspektywa – pokazywanie praktycznych problemów i sposobów ich rozwiązywania – może być ciekawym źródłem wiedzy i inspiracji dla innych zespołów przygotowujących rozwiązania w zakresie ewaluacji dydaktyki. W tekście omawiane są także, kluczowe w kontekście ewaluacji zagadnienia, takie jak: triangulacja źródeł danych, formatywny i sumatywny charakter ewaluacji oraz budowanie kultury ewaluacyjnej w środowisku akademickim.



## Wstęp: po co nam w ogóle ewaluacja jakości dydaktyki?

„Ewaluacja” jest jednym z najpopularniejszych słów w języku, który opanował niemal wszystkie sfery życia publicznego. W węższym kontekście nauki i edukacji, ewaluację można postrzegać jako swoistą modę, napędzaną mechanizmem wzrastającej konkurencji między uczelniami, niezależnie od ich statusu. Mimo że wszystkie polskie uczelnie są prawnie zobowiązane do ewaluacji jakości kształcenia, rzeczywiste (głębokie) kompetencje w tym zakresie dopiero się tworzą, i to w wybranych szkołach wyższych. Optymalne byłoby jednak podejście, w którym działania monitorujące jakość dydaktyki, rozumianej jako istotny element zapewniania jakości nauczania, wypływają z autentycznego przekonania co do ich słuszności. Oczywiście motywacja konkurencyjna (wolnorynkowa) nie jest sama w sobie złą, może jednak nie wystarczyć do wdrożenia systemu, który będzie rzetelny i użyteczny.

Sytuacja Wyższej Szkoły Europejskiej jest o tyle nietypowa, że uczelnia od początku postawiła na wysoką jakość kształcenia, zaś ewaluacja była wdrażana od pierwszego roku jej istnienia. Nie oznaczało to jednak automatycznie spełniania wyśrubowanych standardów w tym zakresie, znanych z najlepszych zachodnich szkół wyższych. Dlatego ujęcie ewaluacji w ramach jednego z zadań projektu rozwojowego uczelni, realizowanego w ramach priorytetu 4.1 POKL z Europejskiego Funduszu Społecznego, należy traktować jako świadomy, strategiczny wybór wzmacniania takiego obszaru działalności, który decyduje o przewadze konkurencyjnej na rynku edukacyjnym.

Realność dwóch podstawowych funkcji ewaluacji: formatywnej i sumatywnej (będą one odmieniane w niniejszym artykule przez wszystkie przypadki) wymaga dwóch dojrzałości. Pierwsza to dojrzałość prowadzących do bycia ocenianymi, a także otwartość na zmianę własnego warsztatu dydaktycznego. Tylko przy spełnieniu tego warunku ewaluacja może być narzędziem poprawy jakości dydaktyki. Druga dojrzałość jest jeszcze bardziej problematyczna i dotyczy systemowej gotowości uczelni do wyciągania wniosków o cha-

rakterze personalnym, zarówno negatywnych, jak i pozytywnych. Sprowadzając dylemat do brutalnego banału, pytamy tu o zdolność do zwolnienia lub odsunięcia od dydaktyki wykładowcy, który źle uczy i nie rokuje w tym względzie poprawy. Nie chodzi jednak o spłylenie sensu ewaluacji – opisana sytuacja jest skrajną z jej możliwych konsekwencji – ale określenie warunków brzegowych całego procesu. Uczelnia o zakonserwowanej strukturze zatrudnienia może mieć podstawowy problem z przekonaniem studentów do sensu dzielenia się opinią o jakości zajęć dydaktycznych. O ile pierwsza dojrzałość występuje zapewne w jakimś stopniu w każdej placówce edukacyjnej, to druga dzieli polskie uczelnie na dwa wyraźne zbiory.

Ewaluacja jest zatem procesem osadzonym w konkretnej, specyficznej rzeczywistości kulturowej. Kultura ewaluacyjna wywodzi się z krajów anglosaskich o konkurencyjnym modelu wyższej edukacji – przeszczepienie tej tradycji na grunt etatystycznej kultury akademickiej musi stawiać jej funkcję sumatywną pod znakiem zapytania. W tradycyjnie hierarchicznej polskiej rzeczywistości akademickiej problemem może być także bardzo podmiotowe traktowanie studentów. Ustawowo silna pozycja Samorządu Studenckiego w strukturze uczelni wyższej może tu być istotnym sprzymierzeńcem, wiele jednak zależy od samych studentów. W przeciwnym razie może się skończyć na kolejnym złudzeniu, tym razem złudzeniu podmiotowości. Uwaga ta dotyczy zarówno uczelni publicznych, jak i niepublicznych.

Niniejszy artykuł ma w krótki i przystępny sposób przedstawić proces reformy systemu ewaluacji w Wyższej Szkole Europejskiej. Pierwszy podrozdział opisuje fazę koncepcyjną: analizę literatury, a także doświadczeń własnych i wybranych uczelni zagranicznych. Drugi podrozdział przedstawia praktyczne aspekty nowego i kompleksowego systemu ewaluacji jakości dydaktyki, wdrażanego w WSE. Proces ten nie przebiegał bezproblemowo, choć wszystkie istotne trudności – jak się wydaje – udało się nam pokonać. Podstawowe wnioski i rekomendacje zostaną w formie skróconej zebrane w zakończeniu, co w zamierzeniu powinno pomóc w praktycznym zastosowaniu zebranych przez nas doświadczeń przez inne uczelnie.

## Od potrzeby do analizy: w poszukiwaniu wyższego standardu ewaluacji

W trakcie projektowania i realizowania działań zmierzających do wypracowania systemu ewaluacji dydaktyki w WSE towarzyszyło nam przekonanie, że wymagają one przyjęcia dwojakiej optyki. Z jednej strony – spojrzenia do wewnątrz organizacji, jaką jest WSE, analizy dotychczasowych mechanizmów oceny dydaktyki, dostrzeżenia zarówno słabych, jak i mocnych punktów funkcjonujących rozwiązań. Z drugiej strony – spojrzenia na zewnątrz, poszukiwania i oceny rozwiązań stosowanych przez bliższe i dalsze otoczenie edukacyjne uczelni. **Tę swoistą filozofię projektu można ująć skrótowo jako chęć uczenia się zarówno na własnym, jak i na cudzym doświadczeniu.**

Proces wypracowywania systemu ewaluacji dydaktyki składał się z kilku bloków działań. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że choć poniżej są one opisywane rozłącznie, w rzeczywistości często nakładały się na siebie w czasie i funkcjonalnie zazębiały. Dość często powracaliśmy także do wcześniejszych etapów, krytycznie konfrontując dane, które uzyskaliśmy w późniejszych fazach projektu.

### Przegląd literatury

Uczenie się na doświadczeniu innych, o którym wspomniano powyżej, rozpoczęliśmy od przeglądu literatury<sup>1</sup> poświęconej ewaluacji dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Niestety **w Polsce wciąż niewiele jest publikacji dotyczących tej tematyki**, stąd koncentrowaliśmy się głównie na artykułach anglojęzycznych. Zdecydowaną większość z nich stanowiły artykuły poświęcone zagadnieniom metodologicznym związanym z tym procesem, wśród nich **szczególnie użyteczne okazały się zaś publikacje o charakterze metaanaliz** (np. Ali, Sell 1998; Baldwin, Blattner 2003; Cashin 1995; Felder 1992; Felder, Brent 2004; Overall, Marsh 1982). Problematyka ewaluacji dydaktyki jest bowiem niezwykle rozwiniętym

<sup>1</sup> Wybrane przykłady artykułów stanowią bibliografię do innego artykułu w tym tomie – S. Rudnicki, A. Szwed, *Ocenianie ocenających. Trzy pytania o ewaluację zajęć dydaktycznych*, s. 35.

i zróżnicowanym obszarem badań naukowych. Wśród poruszanych w artykułach tematów znalazły się m.in. zagadnienia takie jak trafność i rzetelność narzędzi ewaluacyjnych (w tym głównie ankiet studenckich), problem triangulacji (wykorzystywania różnych sposobów gromadzenia danych) w ewaluowaniu dydaktyki, rozróżnienie na ewaluację sumatywną i formatywną oraz jego konsekwencje dla procesu oceny nauczania itp. Opisy tych wielokrotnie i gruntownie przebadanych zagadnień stały się dla nas ważnym teoretycznym odnośnikiem w dalszych zorientowanych praktycznie poszukiwaniach modelu ewaluacji dydaktyki, który najlepiej odpowiadałby potrzebom WSE.

## Dobre praktyki

Kolejnym istotnym etapem realizowanego projektu była analiza systemów ewaluacji dydaktyki funkcjonujących na innych uczelniach. Ze względu na ograniczone możliwości czasowe i organizacyjne postanowiliśmy poddać ocenie przede wszystkim polityki ewaluacyjne lub opisy systemów ewaluacyjnych, zamieszczone na stronach internetowych uczelni. Poszukując danych, początkowo swoją uwagę koncentrowaliśmy zarówno na uczelniach zagranicznych, jak i krajowych. Należy jednak uczciwie zaznaczyć, że **dostęp do informacji na temat ewaluacji dydaktyki w przypadku polskich uczelni jest dość trudny**. Instytucje te albo nie posiadają odnośnych systemów<sup>2</sup>, albo nie upubliczniają danych na ich temat<sup>3</sup>. Wobec zaistniałej sytuacji podstawowymi punktami odniesienia stały się dla nas uczelnie zagraniczne, konkretnie zaś wybrane uniwersytety z obszaru anglojęzycznego: University of British Columbia – znajdujący się w czołówce najlepszych uniwersytetów kanadyjskich; Ohio State University – uniwersytet stanowy znajdujący się w pierwszej dwudziestce najlepszych uniwersytetów amerykańskich, najlepszy uniwersytet publiczny w stanie; Stanford University – prywatny uniwersytet w ścisłej czołówce najlepszych uniwersytetów amerykańskich (4. miejsce); University of Auckland – najstarszy i jeden z najlepszych uniwersytetów w Nowej Zelandii. W ograniczonym zakresie korzystaliśmy także z propozycji Oxford University oraz Washington State University.

2 Nie oznacza to oczywiście, że nie prowadzą w ogóle oceny jakości dydaktyki (do tego zobowiązuje je Państwowa Komisja Akredytacyjna).

3 Jednym z pozytywnych przykładów jest tutaj Uniwersytet Warszawski i działająca w jego ramach Pracownia Ewaluacji Jakości Kształcenia.

Jak już o tym wspominaliśmy, przedmiotem zainteresowania były dla nas dokumenty publikowane na stronach internetowych uczelni. Należy zatem uznać, że była to raczej analiza modeli rozwiązań ewaluacyjnych niż ich realnego funkcjonowania (choć można w sposób uzasadniony zakładać, że wypracowane dokumenty są wynikiem nabytych przez konkretną uczelnię doświadczeń). W przypadku większości uczelni analizie poddawane były dokumenty ogólne, mające charakter polityk ewaluacyjnych, niekiedy zaś także bardziej szczegółowe instrukcje, np. określające procedurę ewaluacji, zasady interpretacji danych itp. Taki sposób potraktowania zebranego materiału pozwolił na dostrzeżenie interesujących i ważnych rozwiązań, niekoniecznie występujących „w pakiecie” w ramach jednej instytucji. Od początku było też dla nas jasne, że bezpośrednie przejęcie systemów działających na innych uczelniach jest niemożliwe chociażby ze względu na odmienny charakter tych instytucji (najczęściej duże uniwersytety funkcjonujące w innej kulturze akademickiej niż polska). *Benchmarking*, którego pewne elementy chcieliśmy zastosować, nie zakłada zresztą prostego naśladownictwa, a raczej twórczą adaptację wybranych rozwiązań czy sposobów działania.

Szczegółowy opis wniosków wynikających z analizy systemów ewaluacji funkcjonujących na wspomnianych wyżej uczelniach przekracza możliwości tego artykułu<sup>4</sup>. Warto jednak przywołać kilka najważniejszych punktów, które stały się dla nas ważnym punktem odniesienia w ocenie dotychczasowych procesów oceny jakości dydaktyki w WSE. **Podstawowy wniosek dotyczy transparentności systemów ewaluacji i nacisku, jaki kładziony jest na poinformowanie wszystkich zainteresowanych grup (studentów, kadry, władz) o jego mechanizmach.** Ważnym elementem jest także jasne sformułowanie celów, jakim służy ewaluacja. Z jednej strony ma więc ona charakter sumatywny (dostarcza danych, które mogą zostać wykorzystane w rozstrzygnięciach o charakterze personalnym), z drugiej – formatywny, związany z rozwojem kompetencji dydaktycznych prowadzącego. **Wszystkie analizowane przez nas uczelnie uwzględniają potrzebę wykorzystania różnych sposobów uzyskiwania informacji na temat prowadzonych zajęć dydaktycznych (triangulacja).** Najbardziej popularnym narzędziem są tutaj oczywiście ankiety studenckie, którym towarzyszą formy gromadzenia danych, takie jak: *peer observations*,

4 Nieco szerzej problem ten został potraktowany w innym artykule w tym tomie: S. Rudnicki, A. Szwed, *Ocenianie oceniających. Trzy pytania o ewaluację zajęć dydaktycznych*, s. 35.

*samoocena czy teaching portfolios*<sup>5</sup> itp. Warte podkreślenia jest także akcentowanie roli studentów w procesie ewaluacji, zawarte w większości analizowanych dokumentów oraz istnienie mechanizmów wsparcia dla ocenianych dydaktyków w zakresie doskonalenia warsztatu pracy.

## Analiza doświadczeń WSE

Niemal równoległe z opisaną powyżej analizą polityk i systemów innych uczelni dokonywaliśmy krytycznej oceny rozwiązań dotychczas stosowanych w WSE. **Ewaluacja zajęć dydaktycznych w postaci cosemestralnej oceny zajęć za pomocą ankiety była prowadzona od samego początku istnienia uczelni.** Warte podkreślenia jest, że w tym samym czasie na innych uczelniach krakowskich proces ten odbywał się najczęściej w sposób dużo mniej uporządkowany i konsekwentny (np. tylko w wybranych jednostkach lub jako działanie inicjowane przez konkretnych prowadzących). Nie oznacza to jednocześnie, że w WSE udało się od razu wprowadzić spójny i kompletny system ewaluacji zajęć dydaktycznych. Wypadałoby raczej mówić o szeregu działań, przynoszących bardziej lub mniej wymierne rezultaty, które miały na celu usprawnienie procesu oceny.

W trakcie dotychczasowych sześciu lat działalności WSE zmieniała się między innymi forma studenckich ocen zajęć dydaktycznych – stosowano ankiety papierowe, następnie elektroniczne i na powrót papierowe. Jak wyjaśnić taki kierunek zmian? **Pomimo znacznie szybszego opracowania danych, jakie zapewniały ankiety elektroniczne, ich główną wadą była bardzo niska, w porównaniu z papierowymi, stopa zwrotu.** Warto w tym miejscu zaznaczyć, że nie wprowadzono ani żadnych negatywnych form motywowania studentów do wypełniania ankiet, ani stosowanego często motywowania finansowego (np. losowanie nagrody). Odwoływano się jedynie do poczucia obowiązku, chęci wpływu na jakość nauczania itp. Niska stopa zwrotu ankiet elektronicznych i przypuszczenie, że skłonność do ich wypełniania wykazują głównie dwie grupy studentów: ci, którzy byli wybitnie zadowoleni oraz ci, którzy byli zdecydowanie nieusatysfakcjonowani prowadzi-

5 Portfolio przygotowywane jest najczęściej przez samego prowadzącego; obejmuje m.in. dokumentację prowadzonych kursów, informacje o indywidualnej pracy ze studentami, doskonaleniu dydaktycznym prowadzącego, wprowadzanych innowacjach, przygotowanych materiałach i pomocach dydaktycznych, a także zawiera wyniki ocen studenckich, *peer observations* itp.



niem zajęć (oba czynniki wpływałyby na reprezentatywność ocen), sprawiły, że w roku akademickim 2008/2009 podjęto decyzję o powrocie do papierowej formy ankietyzacji. Warto w tym miejscu nadmienić, że oprócz formy przeprowadzania ankiety zmieniała się także jej zawartość jako narzędzia – od prostego kilkupytaniowego kwestionariusza po rozbudowany formularz z kilkunastoma zagadnieniami.

Opisany powyżej problem narzędzia zbierania danych pociągał za sobą także pytanie o inne zagadnienia, takie jak wspomniana już stopa zwrotu ankiet, problem ich dystrybucji, a także kwestię opracowania danych (głównie tempo pracy i sposób przygotowania raportów). Innymi ważnym problemem był także sposób wykorzystania danych uzyskanych w ramach ocen studenckich.

Opisując doświadczenia WSE w zakresie ewaluacji dydaktyki, warto również zwrócić uwagę na częściową dywersyfikację form oceny, jaka występowała pomiędzy poszczególnymi kierunkami. Mowa tu przede wszystkim o działającym w ramach filologii angielskiej – lingwistyki stosowanej – a nieobecnym na innych kierunkach, systemie hospitacji zajęć. Miały one charakter zapowiedzianych wizyt, podczas których osoba wizytująca (przełożony) wypełniała wystandaryzowaną ankietę oceniającą obserwowane zajęcia. Po zakończeniu hospitacji (najczęściej w przeciągu kilku dni) wyniki hospitacji były szczegółowo analizowane wspólnie z prowadzącym. Wyraźnie dostrzegalny jest tutaj formatywny charakter takiej formy ewaluacji. W ramach kierunku prowadzone były także tzw. *peer observations* – wzajemne odwiedziny wykładowców na swoich zajęciach (oparte na zasadzie większego doświadczenia lub pokrewieństwa przedmiotów). W trakcie obserwacji odwiedzający wypełniał odrębną ankietę, która zawierała nie tylko opis sposobu prowadzenia zajęć, ale także element autorefleksji (pytania dotyczące przydatności tych zajęć z punktu widzenia praktyki dydaktycznej odwiedzającego).

## Obszary zmian

Analiza porównawcza rozwiązań istniejących w WSE i na wymienionych wcześniej uczelniach zagranicznych pozwoliła nam na zarysowanie obszarów potencjalnych zmian. Można wśród nich wymienić problemy takie, jak: konieczność wypracowania formalnego, przejrzystego dokumentu opisującego ewaluację dydaktyki w WSE i jego masowe rozpowszechnienie

w ramach organizacji, powszechniejsze stosowanie innych niż ankiety studenckie narzędzi pozyskiwania danych o jakości dydaktyki, większy nacisk na formatywny aspekt ewaluacji (przy istniejącym silnym wymiarze sumatywnym). **W wymiarze organizacyjnym łatwo dostrzegalny stał się także brak w WSE wydzielonej jednostki zajmującej się całościowo procesem ewaluacji dydaktyki (zadania podzielone między różne działy uczelni).**

## Konsultacje z grupami interesariuszy

Jednym z najważniejszych etapów realizowanego przez nas projektu były z pewnością wywiady indywidualne i grupowe, jakie przeprowadziliśmy z władzami uczelni (rektor, dziekani), kadrami dydaktyczną i studentami. Ta część projektu była szczególnie istotna ze względu na towarzyszące nam od początku przekonanie, że **planowaną zmianę w organizacji należy budować nie tyle przez odgórne rozstrzygnięcia (choć w którymś momencie stają się one niezbędne), ale przede wszystkim w procesie oddolnych konsultacji**. Wspomniane badania jakościowe pełniły więc podwójną funkcję. Z jednej strony ich celem było zebranie informacji o tym, jak jest (lub raczej, jak zainteresowane grupy postrzegają obecną sytuację związaną z ewaluacją dydaktyki w WSE), oraz jak być powinno (próba zdefiniowania systemu idealnego). Z drugiej strony wywiady te angażowały poszczególne grupy (władze, kadrami dydaktyczną i studentów) w budowanie systemu, dając poczucie wpływu i sprawstwa. Takie nastawienie stwarzało też duże szanse, że wypracowany ostatecznie system ewaluacji dydaktyki w WSE będzie dość dobrze odpowiadać zróżnicowanym potrzebom poszczególnych grup.

Ze względu na ograniczenia niniejszej publikacji nie sposób w tym miejscu przedstawić wszystkich wniosków z przeprowadzonych przez nas badań, warto jednak przywołać choć kilka przykładów zebranych opinii. Wśród przedstawicieli władz uczelni idea zastosowania ocen studenckich do ewaluacji dydaktyki nie budziła wątpliwości – były one postrzegane jako podstawowe i najważniejsze w praktyce kryterium oceny pracy wykładowców oraz cenne źródło informacji, ułatwiające prowadzenie polityki kadrowej. Mimo przekonania o wiarygodnej i zasadniczo sprawiedliwej ocenie dydaktyki przez studentów, większość osób wyrażała jednak przekonanie, że ilościowe wyniki ocen studenckich nie powinny być kryterium jedynym czy bezwzględnie rozstrzygającym.

W przypadku wywiadów z kadrą dydaktyczną szczególnie uderzający był niewielki poziom wiedzy na temat szczegółowego przebiegu ewaluacji w WSE. Wykładowcy, także ci, którzy współpracują z WSE od kilku lat, kojarzyli w zasadzie jedynie dwa jej etapy: wypełnianie ankiet przez studentów oraz dystrybucję raportów podsumowujących ich wyniki. U rozmówców można było jednocześnie wyczuć bardzo silną potrzebę bycia poinformowanym. Mechanizmy ewaluacji nie były dla nich przejrzyste. Prowadzący nie wiedzieli na przykład, jaki jest związek między wynikami ocen studenckich a podejmowaniem decyzji personalnych lub postrzegali go w sposób uproszczony (złe oceny = zwolnienie).

W trakcie dyskusji z kadrą dydaktyczną prosiliśmy także o opinie związane z innymi formami zbierania danych dotyczących prowadzonych zajęć, takimi jak *hospitacje* czy *peer observations*. W trakcie wywiadu z wykładowcami lingwistyki dyskusja nad zasadnością tych form w ogóle się nie rozwinęła (funkcjonują one od samego początku istnienia kierunku i są uznawane za normę). W przypadku kadry pozostałych kierunków pomysł wprowadzenia hospitacji zajęć spotkał się ze stosunkowo dużą rezerwą, choć niekoniecznie z bezpośrednią dezaprobatą. Wielu prowadzącym hospitacje kojarzyły się negatywnie – ze szkołą, wizytacją kuratora, lekcją pokazową, jednorazową mobilizacją prowadzącego i ocenami za aktywność dla uczestników. Problematiczne wydawało im się także rozwiązanie organizacyjne hospitacji: kto miałby jej dokonywać? kto byłby jej poddawany? Wskazywano również na brak odpowiedniej kultury oceniania w polskim świecie akademickim. W nieco bardziej pozytywny sposób oceniano pomysł wprowadzenia obserwacji koleżeńskich. W trakcie rozmowy ze strony jednego z prowadzących padł pomysł wprowadzenia tzw. hospitacji wspomagającej (w przypadku słabych ocen studentów), której warunkiem powodzenia musiałaby być jednak atmosfera wzajemnego zaufania.

W opiniach studentów na temat dotychczasowego funkcjonowania ewaluacji dominowały wyraźnie dwa wątki: przekonanie o sensowności samej idei oceny prowadzących oraz brak wiedzy na temat rzeczywistego wykorzystania zebranych w ankietach ewaluacyjnych opinii. Znaczna część dyskusji dotyczyła m.in. udzielania studentom informacji o wynikach ewaluacji, informowania o zmianach wprowadzonych na jej podstawie oraz rozpropagowania idei i zasad ewaluacji wśród studentów. Nasi rozmówcy przedstawili też pewne konkretne propozycje rozwiązań, które ich zdaniem mogłyby stanowić część systemu ewaluacji dydaktyki w WSE, takie jak: ankieta śródsesemestralna czy mailowa skrzynka kontaktowa, które pozwalałyby na ewentualną interwencję w trakcie trwania semestru.

Wyraźną rekomendacją części przygotowawczej było zbudowanie spójnego, przejrzystego, poprawnego metodologicznie i możliwego do zastosowania (realistycznego) systemu ewaluacji zajęć dydaktycznych. Miał on być nie tylko opisem konkretnych narzędzi ewaluacyjnych i zaleceń dotyczących ich wykorzystania, ale także łączyć poszczególne rozwiązania w spójną całość oraz objaśniać jej sens i zasady funkcjonowania dla zainteresowanych ewaluacją grup (władz uczelni, prowadzących, studentów oraz administracji odpowiedzialnej za techniczną realizację dużej części ewaluacji). W ten sposób spisany i przyjęty przez władze system ewa-

luacji miał być nie tylko technologią *sensu stricto*, ale także sposobem budowania kultury ewaluacyjnej w ramach organizacji.

Przyjęliśmy, że podstawowym celem ewaluacji zajęć dydaktycznych w WSE będzie zapewnienie wysokiej jakości ich prowadzenia, która stanowi jeden z podstawowych czynników wpływających na jakość kształcenia w ogóle (a przy tym bodaj najważniejszy spośród pozostających pod kontrolą uczelni) oraz ściśle wpisuje się w misję WSE, którą jest kształcenie studentów na najwyższym poziomie i przygotowanie ich do konkurencji na europejskim rynku pracy. Przyjęte założenia dotyczące podwójnej (formatywnej i sumatywnej) funkcji ewaluacji wpłynęły na dobór i konstrukcję narzędzi.

## Ankiety ewaluacyjne

Podstawowym narzędziem zbierania danych ewaluacyjnych w WSE były (i są) ankiety ewaluacyjne wypełniane przez studentów. W poprzednich latach testowano na uczelni różne kwestionariusze (najdłuższe składały się z 15 pytań zamkniętych i kilku otwartych), w których oceniano różne wymiary dydaktyki – zarówno związane wprost z osobą prowadzącą zajęcia, jak i z treściami merytorycznymi czy organizacją przedmiotu. W ramach opracowywania systemu ewaluacji zdecydowaliśmy się na kwestionariusz, który miał zaledwie 6 pytań zamkniętych w przypadku wykładów, a 7 w przypadku ćwiczeń i konwersatoriów (odpowiedzi udzielane były na skali od 1 do 5), poświęconych przede wszystkim ocenie pracy osoby prowadzącej zajęcia. Ta decyzja opierała się na założeniu, że ewaluacji (zarówno w sensie sumatywnym, jak i formatywnym) powinien podlegać przede wszystkim sposób prowadzenia zajęć. Konkretnie pytania oceniały: kontakt prowadzącego ze studentami, umiejętność zainteresowania studentów przedmiotem, umiejętność wyjaśniania, sposób traktowania studentów, umiejętność prowadzenia dyskusji (w przypadku zajęć ćwiczeniowych), zadowolenie z zajęć z daną osobą oraz ogólną opinię na temat zajęć. Przy doborze pytań oddających poszczególne kryteria ewaluacji brano pod uwagę wyrażone we wcześniej przeprowadzonych wywiadach indywidualnych i grupowych zdanie władz uczelni, pracowników dydaktycznych i przedstawicieli studentów. Kwestionariusz zawierał także pytania jakościowe, w których studenci mogli wyrażać opinie na temat słabych i mocnych stron zajęć lub zgłaszać dodatkowe uwagi. Zakładano, że odpowiadając na pytania jakościowe, studenci odniosą się nie tylko do

osoby prowadzącej, ale także do strony merytorycznej i organizacyjnej zajęć – analiza danych w pełni potwierdziła to założenie.

Czynnikiem wyróżniającym skonstruowane narzędzie (także spośród rozwiązań stosowanych na wielu uczelniach zachodnich, gdzie dominują ankiety składające się z kilkunastu lub kilkudziesięciu pytań) była niewątpliwie jego zwięzłość. Dzięki temu spodziewano się, że narzędzie nie będzie powodować zmęczenia studentów i zniechęcenia do ewaluacji. Zakładano, że krótkie narzędzie będzie nie tylko wystarczająco rzetelne, ale że wszystkie istotne aspekty zajęć, o które nie zapytano w części ilościowej, pojawią się w części jakościowej, na którą przeznaczono w formularzu dużo miejsca. Miała ona także stanowić dodatkowe źródło danych i być jednym ze sposobów zapewniania triangulacji wyników. Chyba zbyt rzadko mówi się w kontekście ewaluacji o tym, że pytania jakościowe wnoszą często znacznie więcej konkretnych informacji niż pytania ilościowe, co może być szczególnie przydatne w wymiarze formatywnym ewaluacji. Przykładowo, dzięki pytaniu ilościowemu prowadzący może dowiedzieć się, że potrafił zainteresować studentów omawianymi zagadnieniami na poziomie 3,6 w skali od 1 do 5, podczas gdy odpowiedzi na pytania jakościowe powiedzą mu, przykładowo, że prezentacje, które przygotował były zbyt długie, że podawał zbyt mało konkretnych przykładów lub że zbyt rzadko wchodził w dyskusje ze studentami. W kontekście doskonalenia warsztatu takie uwagi mogą być bezcenne, choć dla przełożonych prawdopodobnie będą miały nieco mniejsze znaczenie – trudno bowiem wymagać od zwierzchników dokładnej lektury wszystkich tego typu uwag (jakkolwiek przedstawiciele władz WSE deklarowali duże zainteresowanie także tymi informacjami). Na pewno jednak pogłębienie analizy dzięki pytaniom jakościowym może mieć miejsce w przypadku szczególnie wysokich lub szczególnie niskich ocen w części ilościowej. Istotnym problemem (zwłaszcza dla dużych jednostek akademickich) może się jednak okazać żmudny proces przepisywania odpowiedzi na pytania otwarte, niezbędny przy dystrybucji ankiet w formie papierowej (szerzej ten problem opisano poniżej).

Trafność<sup>6</sup> przygotowanego narzędzia sprawdzono, przeprowadzając pilotaż na grupie studentów i sprawdzając sposób rozumienia pytań (niektóre pytania nieznacznie zmieniono

6 Trafność narzędzia związana jest z pytaniem, czy narzędzie mierzy to, co ma mierzyć (zob. Frankfort-Nachmias, Nachmias 2001:180). Dobre narzędzie powinno być trafne, czyli mierzyć ten (w naukach społecznych zwykle niedostępny bezpośrednio) przedmiot, który ma mierzyć. W odniesieniu do ankiet ewaluacyjnych można przyjąć, że narzędzie trafne powinno mierzyć jakość sposobu prowadzenia zajęć, a nie np. sympatyczność osoby prowadzącej czy łatwość egzaminu.

po pilotażu). Dodatkowym sposobem potwierdzenia trafności części ilościowej narzędzi było porównanie wyników z odpowiedziami na pytania jakościowe. Analiza danych z pierwszej tury ewaluacji przy zastosowaniu tego narzędzia (ewaluacja zajęć w semestrze letnim roku akademickiego 2008/2009) potwierdziła także zadowalającą rzetelność<sup>7</sup> narzędzia: obliczone niezależnie dla każdej z wylosowanych próby grup studenckich wartości współczynników alfa Cronbacha<sup>8</sup> najczęściej zawierały się w przedziale 0,8–0,9. Trafność czynnikową<sup>9</sup> sprawdzono, przeprowadzając analizę czynnikową<sup>10</sup> na wylosowanej próbie grup studenckich. Jej wyniki wskazywały dość wysoką interkorelację pozycji (współczynniki korelacji najczęściej zawierały się w przedziale 0,45–0,65), jednak nie na tyle wysoką, by można było powiedzieć, że poszczególne pytania nie wnoszą istotnej dodatkowej wiedzy. Zauważono także, że pytanie o sposób traktowania studentów prawdopodobnie mierzy nieco inny czynnik niż pozostałe (zdecydowano się jednak pozostawić je w niezmienionej formie, uznając, że ten wymiar oceny jest niezbędny). Z kolei pytanie o ogólną ocenę zajęć, które w naszej intencji miało być oceną całokształtu zajęć (a więc zarówno sposobu prowadzenia, jak i treści merytorycznej czy organizacji), było wysoko skorelowane z pozostałymi, co potwierdzało prawidłowość, że kluczowym czynnikiem w ocenie zajęć jest ocena prowadzącego, ale oznaczało także, że pytanie o zajęcia, które ocenia *de facto* osobę prowadzącą, jest niepoprawnie sformułowane.

Ankieta ewaluacyjna w ostatecznej formie, zaproponowanej przed kolejną rundą ewaluacji (semestr zimowy roku akademickiego 2009/2010), zawierała pytania dotyczące opinii studentów na temat: umiejętności zainteresowania ich przedmiotem, umiejętności wyjaśniania, postrzeganego przygotowania prowadzącego do zajęć, sposobu traktowania studentów, ogólnej oceny sposobu prowadzenia zajęć i ogólnego zadowolenia z zajęć

7 Rzetelność narzędzia związana jest z wielkością błędu losowego, powstającego przy kolejnych pomiarach tego samego obiektu dokonanych przy użyciu tego samego narzędzia (zob. Frankfort-Nachmias, Nachmias 2001:185–186). Dobre narzędzie powinno być rzetelne, a więc dawać te same lub zbliżone wyniki przy kolejnych pomiarach tego samego obiektu.

8 Alfa Cronbacha jest jedną z podstawowych miar rzetelności narzędzia rozumianej jako jego jednorodność. Wartości współczynnika zmieniają się od 0 do 1 – w naukach społecznych za rzetelne przyjmuje się zwykle skalę o wartości współczynnika powyżej 0,7; rzetelność na poziomie 0,8–0,9 jest uważana za wysoką (więcej o współczynniku alfa Cronbacha zob. Brzeziński 2002).

9 Trafność narzędzia wyznaczana przy użyciu analizy czynnikowej. Ankieta ewaluacyjna spełniająca to kryterium powinna mieć założoną strukturę czynników (np. być jednorodna, jeśli wszystkie pytania mają mierzyć jakąś jednorodną własność). Więcej o trafności czynnikowej zob. Brzeziński 2002.

10 Analiza czynnikowa jest techniką statystyczną redukcji danych, tj. pozwala zidentyfikować ukryte czynniki leżące pod obserwowanym zróżnicowaniem odpowiedzi na poszczególne pytania.

oraz – w przypadku ćwiczeń i konwersatoriów – umiejętności prowadzenia dyskusji i zapewniania odpowiedniej możliwości zadawania pytań. Poprawność rozumienia pytań sprawdzono w pilotażu. Rzetelność narzędzia mierzona po badaniu współczynnikiem alfa Cronbacha była wysoka (średnia wartość 0,84)<sup>11</sup>. Trafność czynnikową sprawdzono, analizując wyniki analizy czynnikowej wykonanej na wylosowanej próbie grup – tak jak w poprzedniej wersji narzędzia pytanie o sposób traktowania studentów dość często generowało dodatkowy wymiar.

Ankiety dystrybuowane są w formie papierowej, odrębnie dla przedmiotów, form zajęć i grup (wykład i ćwiczenia z tego samego przedmiotu są oceniane oddzielnie; oddzielnie zbierane i raportowane są także wyniki dla różnych grup). Ankietyzacja jest prowadzona zasadniczo na przedostatnich zajęciach w semestrze, tak by w możliwie największym stopniu uniezależnić opinie studentów od przebiegu i wyniku zaliczenia zajęć, który mógłby być oczywistym czynnikiem zniekształcającym oceny. Studenci wypełniają ankiety w trakcie zajęć, a osoba prowadząca jest w tym czasie proszona o opuszczenie sali (jak wynika z wielu badań, obecność prowadzących w sali w trakcie wypełniania ankiet podwyższa oceny, jakie wystawiają im studenci). Wypełnione ankiety są następnie skanowane (część ilościowa) i przepisywane (część jakościowa). Przepisywanie odpowiedzi na pytania otwarte okazało się, zgodnie z przewidywaniami, zadaniem bardzo pracochłonnym (a więc i kosztownym), było jednak konieczne dla zapewnienia pełnej anonimowości studentów, co jest z kolei niezbędnym warunkiem budowania zaufania do procesu ewaluacji. Zabieg taki może być jednak efektywnie prowadzony prawdopodobnie jedynie w niewielkich uczelniach lub na poziomie mniejszych jednostek organizacyjnych, co może stać w sprzeczności z obecną tendencją do centralizacji procesów ewaluacji na poziomie całego uniwersytetu czy szkoły wyższej.

Wiele uwagi w projektowaniu i wdrażaniu systemu poświęcono sposobowi raportowania wyników ankiet ewaluacyjnych. Zdecydowano, że raportowane będą zarówno średnie, jak

11 Wartość współczynnika wyznaczono w następujący sposób: spośród 322 grup, które oceniały zajęcia w semestrze zimowym 2009/2010, wylosowano 64 grupy i dla każdej z nich obliczono niezależnie współczynnik alfa Cronbacha, o ile wariancja wszystkich zmiennych (pytań) była niezerowa. W praktyce ten ostatni warunek dość często nie był spełniony – zwłaszcza w niewielkich i wysoko oceniających zajęcia grupach zdarzało się, że przynajmniej na jedno pytanie wszyscy odpowiadali tak samo. Błąd standardowy średniej wartości współczynnika wyniósł 0,019, zatem z dużym prawdopodobieństwem można przyjąć, że spójność wewnętrzna narzędzia istotnie jest wysoka.



i częstości odpowiedzi na poszczególne pytania, zakładając, że informacja, ile osób wybrało poszczególne odpowiedzi na kolejne pytania, jest cennym źródłem danych (pozwala m.in. zidentyfikować sytuację, w której jedna lub dwie osoby konsekwentnie wybierają odpowiedzi najniższe, co może znacznie zaniżyć średnią w niewielkich grupach; bądź sytuację, gdy grupa jest w swoich opiniach wyraźnie podzielona). Zrezygnowano natomiast z wyliczania ogólnej średniej z wszystkich pytań, nie tylko dlatego, że zestawienie pytań w jedną skalę błędnie zakładałoby ich jednakową wagę (bądź wymagałoby wyznaczenia wag odgórnie), lecz także po to, by uniknąć pokusy oceny osoby prowadzącej za pomocą jednej wartości liczbowej zamiast pełnego profilu. W niedługiej perspektywie planowane jest uruchomienie systemu informatycznego, który będzie przechowywał dane z ewaluacji oraz umożliwiał ich wygodne zestawianie i raportowanie, np. porównywanie ocen osoby prowadzącej w kolejnych latach bądź na tle średnich dla uczelni lub kierunku.

Opracowane wyniki ankiet są przekazywane władzom uczelni i osobom odpowiedzialnym za kształcenie na poszczególnych kierunkach oraz prowadzącym. W toku opracowywania systemu oraz w czasie spotkań z władzami uczelni wykorzystującymi dane ewaluacyjne w polityce kadrowej, zwracano szczególną uwagę na możliwe zniekształcenia wyników ewaluacji prowadzonych metodami ankietowymi<sup>12</sup>, wskazując na konieczność sięgnięcia po dodatkowe dane i uwzględnienia szerszego kontekstu oceny (np. wyników osoby prowadzącej w poprzednich latach), szczególnie przy podejmowaniu ważnych decyzji kadrowych.

Tak przygotowany sposób zbierania danych ewaluacyjnych za pomocą ankiet okazał się wartościowy (zarówno w opiniach władz uczelni, jak i studentów, z którymi naturalnie konsultowano proponowane rozwiązania), lecz jednocześnie pracochłonny i kosztowny. W ciągu jednego semestru konieczna była dystrybucja ok. 4–5 tysięcy formularzy ankiet, a następnie zebranie, raportowanie i analiza wyników, co było niemałym przedsięwzięciem badawczym. Sama obróbka czytanych przez skaner danych i formatowanie raportów okazała się dość pracochłonna, bo niemożliwa do pełnej automatyzacji informatycznej. Czasochłonność tego procesu powodowała opóźnienie w raportowaniu wyników, co było niekorzystne, biorąc pod uwagę zasadę jak najszybszej informacji zwrotnej dla prowadzących. Pozornie najłatwiejszym rozwiązaniem mogłaby być zmiana formy ankiet na elektroniczną, jednak w istocie – jak zaznaczyliśmy już wcześniej – oznaczałoby to

12. Zob. wspomniany wcześniej artykuł w tym tomie – S. Rudnicki, A. Szwed, *Ocenianie ocenających...*

pojawienie się nowych problemów: autoselekcji badanych, konieczności wprowadzenia nagród lub przymusu (obydwa sposoby mają wpływ bądź na zakłócenie losowości doboru próby, bądź na nastawienie i staranność udzielania odpowiedzi przez studentów) oraz niskie stopy zwrotu ankiet. Każdy z tych czynników może być istotnym źródłem błędu pomiaru na etapie zbierania danych – podczas gdy jakość danych „na wejściu” jest czynnikiem zasadniczo wpływającym na jakość uzyskanych wyników. Rozwiązaniem, na które się ostatecznie zdecydowano, było wprowadzenie reguły, że osoby prowadzące w WSE zajęcia z danego przedmiotu od co najmniej dwóch lat i uzyskujące wystarczająco wysokie wyniki, będą mogły być oceniane rzadziej niż co rok, lecz nie rzadziej niż raz na dwa lata. Taką decyzję podyktowała obserwacja, że wyniki stałych pracowników i współpracowników uczelni są stabilne, zatem zbieranie danych co rok powoduje niepotrzebną redundancję, a jednocześnie bardzo duże obciążenia organizacyjne. Każdorazowo listę osób ocenianych na dany semestr ustala dziekan, zatem osoby prowadzące (poza zatrudnionymi w pierwszym lub drugim roku pracy) do ostatnich zajęć nie wiedzą, czy będą w danym semestrze oceniane, czy nie. Ryzyko obniżenia przez nich jakości sposobu prowadzenia zajęć jest tym samym zminimalizowane. Jednocześnie zarówno studenci, jak i prowadzący, mogą z góry poprosić o ocenę konkretnych zajęć metodą ankietową. Aby zapewnić studentom jeszcze większe możliwości wyrażenia opinii i uruchomić dodatkowy „mechanizm bezpieczeństwa”, wprowadzono także internetową skrzynkę kontaktową dla studentów, na którą mogą nadsyłać uwagi w ciągu całego semestru (zob. opis poniżej).

## Inne formy zbierania danych ewaluacyjnych

Pozostałe formy zbierania danych ewaluacyjnych mają służyć z jednej strony triangulacji wyników zebranych metodą ankietową, a z drugiej wspierać funkcję formatywną ewaluacji. Podstawową metodą wprowadzoną wzorem zasady *peer review* są **obserwacje koleżeńskie**. Osoba, której zajęcia są obserwowane, sama wybiera obserwatora spośród innych prowadzących, ponieważ celem tej formy ewaluacji nie jest ocena, ale wzajemne doskonalenie warsztatu przez obydwie strony. Zdecydowano, że co najmniej raz na 2 lata tej formie obserwacji powinni poddać się wszyscy pracownicy, a obowiązkowo pracownicy w pierwszym roku swojej pracy. Mimo pewnego dystansu części kadry do tej metody, sygnały napływające w pierwszym semestrze jej stosowania były zdecydowanie pozytywne.

Narzędziem wspomagającym przede wszystkim ewaluację sumatywną są z kolei **obserwacje przeprowadzane przez osoby odpowiedzialne za dydaktykę** (zwłaszcza dziekanów lub wyznaczone przez nich osoby), z której korzysta się rzadko – w celu weryfikacji danych z ankiet ewaluacyjnych, jeżeli spadają one poniżej wymaganego poziomu. Przy obu formach obserwacji obowiązuje zasada jak najszybszej informacji zwrotnej – zakłada się bowiem, że sens formatywny mają przede wszystkim nie „suche” wyniki tej czy innej formy ewaluacji, ale ich odpowiednie omówienie i wyciągnięcie wniosków.

Jako opcjonalne i mające cel formatywny narzędzie zbierania danych wprowadzono **ankiety śródsesemestralne**, przeprowadzane z własnej woli i samodzielnie przez osoby prowadzące. Przygotowana propozycja formularza zawiera wyłącznie pytania otwarte, które mają pomóc wykładowcom zebrać swobodne opinie studentów w trakcie semestru, a więc w momencie, kiedy możliwa jest jeszcze zmiana niektórych aspektów prowadzenia zajęć (wykładowcy mogą także stosować formularze przygotowane samodzielnie). Internetowa „**skrzynka kontaktowa**” dla studentów funkcjonuje przez cały rok, pozwala zatem na nadsyłanie opinii także już po przeprowadzeniu ankiet ewaluacyjnych (np. po egzaminie). Podstawową rolę pełni tutaj samorząd studencki, który posiada wyłączne prawo do administrowania skrzynką, a jednocześnie obowiązek porządkowania, anonimizowania i przekazywania dziekanowi opinii nadsyłanych przez studentów (obowiązuje go naturalnie także poufność odnośnie prowadzących, o których opinie są wyrażane). Ostatnią formą ewaluacji jest **autoewaluacja** przeprowadzana formalnie w ramach regularnej oceny pracowniczej, a mniej formalnie w ramach obserwacji koleżeńskich. W obecnej chwili nie ma obowiązku tworzenia *teaching portfolios*, głównie z uwagi na pracochłonność ich przygotowania i zastosowania w ewaluacji.

Opisany powyżej system został spisany w formie wewnętrznego dokumentu WSE oraz zaakceptowany zarówno przez władze uczelni, jak i samorząd studentów. Przedstawiono go także kadrze dydaktycznej, która została poinformowana z odpowiednim wyprzedzeniem o planowanych zmianach. Dla wszystkich studentów i szerszego otoczenia uczelni przygotowano opis „polityki ewaluacyjnej WSE” przedstawiający główne założenia i rozwiązania systemu. Dokument rozesłano wszystkim studentom wraz z wyjaśniającym

wprowadzone zmiany listem dziekana; jest on także dostępny na stronie internetowej uczelni dla wszystkich zainteresowanych<sup>13</sup> (zob. także Aneks).

Warto dodać, że w tym artykule opisano rozwiązania dotyczące tylko ewaluacji zajęć dydaktycznych na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych I i II stopnia. W zmodyfikowanej formie ewaluacja jest przeprowadzana na studiach podyplomowych. Odpowiednimi narzędziami badani są także kandydaci na studia w WSE, studenci kończący studia licencjackie oraz absolwenci uczelni. W badaniach dwóch ostatnich grup uwzględnia się przede wszystkim inne niż jakość sposobu prowadzenia zajęć czynniki, mające wpływ na jakość kształcenia, w tym w szczególności: związane z organizacją zajęć, działalnością biura karier i wymianą międzynarodową. Ze względu na ograniczenia objętościowe artykułu te formy ewaluacji nie mogły być tutaj omówione.

## Wnioski

Sensowna i sprawnie działająca ewaluacja zajęć dydaktycznych nie jest prosta do osiągnięcia i wymaga spełnienia określonych warunków. Po pierwsze, musi mieć charakter systemowy. Dla przykładu, jakościowe dane dotyczące słabych stron prowadzonych zajęć mogą nie wystarczyć do poprawienia warsztatu prowadzącego, jeśli nie zostaną wsparte interpretacją oraz radą bardziej doświadczonego dydaktyka. Po drugie, jeśli system ma być stabilny i wpisać się w kulturę organizacji, ewaluacja powinna znaleźć zrozumienie i wsparcie wszystkich interesariuszy: zarządu uczelni, kadry dydaktycznej i studentów. Po trzecie ewaluacja, która nie ma przełożenia na politykę kadrową uczelni, na dłuższą metę nie ma racji bytu. Nie uda się zmobilizować studentów, jeśli nie będą oni widzieć realnych konsekwencji swoich ocen. Po czwarte należy pamiętać, że ankiety studenckie są podstawowym, lecz nie jedynym źródłem danych, zaś do pełnej oceny sytuacji niezbędna jest triangulacja wyników. Po piąte, struktura organizacyjna uczelni powinna zapewniać płynny przebieg złożonego procesu ewaluacji. Optymalne wydaje się powołanie dedykowanej jednostki czuwającej nad jakością kształcenia, pełniącej również rolę archiwum

13 Zob. [http://www.wse.krakow.pl/pl/Jakosc\\_zajec\\_na\\_WSE/do\\_pobrania](http://www.wse.krakow.pl/pl/Jakosc_zajec_na_WSE/do_pobrania).

danych. Po szóste wreszcie, niezbędna jest stała analiza kosztów funkcjonowania ewaluacji i monitoring jej użyteczności w oczach wszystkich zainteresowanych. Dobra ewaluacja sama wymaga ewaluacji.

Przy tym wszystkim należy mieć świadomość, że budowa trwałej kultury ewaluacyjnej to zadanie na lata, zarówno dla każdej uczelni z osobna, jak i dla całego polskiego systemu wyższej edukacji.

## Bibliografia:

Ali, Donna L., Sell, Yvonne (1998), *Issues Regarding the Reliability, Validity and Utility of Student Ratings of Instruction: A Survey of Research Findings*, Calgary: University of Calgary APC Implementation Task Force on Student Ratings of Instruction [15.02.2009].

Baldwin, Tamara, Blattner, Nancy (2003), *Guarding Against Potential Bias in Student Evaluations. What Every Faculty Member Needs To Know*, „College Teaching”, 51(1), s. 27–32.

Brzeziński, Jerzy (2002), *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Cashin, William E. (1995), *Student Ratings of Teaching: The Research Revisited*, „IDEA Paper”, 32, Manhattan, KS: Center for Faculty Evaluation and Development, Division of Continuing Education, Kansas State University.

Felder, Richard M. (1992), *What Do They Know, Anyway?*, „Chemical Engineering Education”, 26(3), s. 134–135.

Felder, Richard M., Brent, Rebecca (2004), *How To Evaluate Teaching?*, „Chemical Engineering Education”, 38(3), s. 200–202.

Frankfort-Nachmias, Chava, Nachmias, David (2001), *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań: Zysk i S-ka.

Overall, Jesse U. IV, Marsh, Herbert W. (1982), *Students' Evaluations of Teaching: An Update*, „AAHE Bulletin”, s. 9–12.

## ANEKS

### Ewaluacja zajęć dydaktycznych w Wyższej Szkole Europejskiej im. ks. Józefa Tischnera

#### Misja

Misją WSE jest kształcenie studentów na najwyższym poziomie. Ostateczna jakość kształcenia jest uwarunkowana wieloma czynnikami (m.in. programem studiów, standardami oceniania studentów, zasobami uczelni wspierającymi kształcenie itd.), wśród których jednym z najistotniejszych jest jakość zajęć dydaktycznych. Unikalny poziom dydaktyki jest czynnikiem wyróżniającym WSE na tle innych uczelni i wynika z założenia, że na współczesnym rynku pracy kluczowe są rzeczywiste kompetencje, których zdobycie zależy w głównej mierze od jakości zajęć oferowanych studentom.

Na WSE obowiązuje specjalny system ewaluacji zajęć dydaktycznych, opracowany w oparciu o doświadczenia renomowanych uniwersytetów z całego świata i dostosowany do specyficznych potrzeb Uczelni.

#### Cele

Celem ewaluacji zajęć prowadzonej w WSE jest **doskonalenie jakości dydaktyki** oraz **warsztatu prowadzących**. Ewaluacja dydaktyki jest także ważnym elementem **regularnej oceny wszystkich prowadzących** zajęcia, będącej częścią polityki personalnej Uczelni. Dzięki temu, że podstawowym źródłem danych ewaluacyjnych są opinie studentów na temat zajęć, nie tylko władze WSE i prowadzący, ale także studenci, włączeni są w proces tworzenia uczelni jako wspólnoty ludzi uczących się.

#### Narzędzia

Podstawową metodą zbierania danych ewaluacyjnych są **ankiety** wypełniane przez studentów na zakończenie każdego kursu. Jak pokazuje bogata literatura przedmiotu oraz

doświadczenia WSE i innych uczelni, opinie studenckie są najlepszym pojedynczym wskaźnikiem jakości dydaktyki. Wyniki ankiet ewaluacyjnych są zbierane osobno dla każdej grupy studentów i formy zajęć oraz raportowane do osoby prowadzącej i władz Uczelni. Opinie studentów nie są jednak traktowane automatycznie jako ostateczne oceny prowadzących, lecz poddawane analizie w celu wyjaśnienia przyczyn ocen i uwzględnienia szerszego kontekstu czynników wpływających na ich kształt.

Cennym źródłem danych w ewaluacji dydaktyki w WSE są także **obserwacje zajęć** przeprowadzane w dwóch formach: jako regularne obserwacje koleżeńskie (*peer observations*) oraz obserwacje przeprowadzane z polecenia osób odpowiedzialnych za dydaktykę. Celem obserwacji jest doskonalenie warsztatu zarówno osoby obserwującej, jak i obserwowanej (zwłaszcza w przypadku obserwacji koleżeńskich), oraz dodatkowa weryfikacja danych z ankiet studenckich.

Dodatkowymi źródłami danych ewaluacyjnych są także: **ankiety śródsesemestralne** (rekomendowane zwłaszcza osobom o mniejszym doświadczeniu lub w sytuacji nowych przedmiotów); „**skrzynka kontaktowa**”, dzięki której studenci mogą przekazywać swoje opinie za pośrednictwem Samorządu Studenckiego, oraz **samoocena** prowadzących przeprowadzana w ramach oceny pracowniczej i obserwacji zajęć.

Osoby odpowiadające za dydaktykę w WSE mogą także w zależności od potrzeb stosować bardziej rozbudowane formy i narzędzia ewaluacji. Przy każdej z form ewaluacji zasadą jest, by prowadzący otrzymywali możliwie szybko informację zwrotną na temat jej wyników.

## Podsumowanie

Ewaluacja zajęć dydaktycznych w WSE nie jest jedynie formalną procedurą wynikającą z regulacji obowiązujących w polskim szkolnictwie wyższym, ale realnym standardem, który zapewnia wysoką jakość dydaktyki oraz upowszechnia zasady kultury ewaluacyjnej – wzajemnego i opartego na przejrzystych kryteriach oceniania.